

## ARTIGO ORIGINAL

## Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional

Pedro Paulo Bezerra de Lira<sup>1</sup>

Maria Isabel Pedrosa

Universidade Federal de Pernambuco

**RESUMO** - Sob uma compreensão sociointeracionista, este trabalho buscou perscrutar processos de significação sobre família em brincadeiras de crianças em acolhimento institucional. Participaram da pesquisa 24 crianças, com idades entre 3 e 7 anos. Em sessões videogravadas, grupos de quatro ou cinco participantes foram convidados a brincar de família com diferentes objetos à disposição, desempenhando personagens que admitissem integrar uma família. Seis episódios de brincadeiras foram analisados. Fragmentos perceptivos/interpretativos sinalizados pelas crianças sobre a temática evidenciam que elas consideram diferentes configurações familiares, explicitam relações horizontais e verticais de seus membros, reafirmam componentes dessas relações como obediência, autoridade e cuidado, bem como vivenciam trocas afetivas. Admite-se que essas evidências não se relacionam à situação peculiar de afastamento do convívio familiar e acolhimento institucional.

**Palavras-chave:** criança, brincadeira, processos de significação, família, acolhimento institucional.

## Meaning-making Process about Family in Institutionally Sheltered Children's Plays

**ABSTRACT** - Based on a socio-interactionist approach, this paper aimed to explore the meaning-making process of family in institutionally sheltered children's play. Twenty-four children between 3 and 7 years old participated in the study. Using video recordings, groups of four or five children were invited to "play family" in a setting organized with accessible objects, performing characters considered as part of a family. Six episodes of play were analyzed. Perceptive/interpretative fragments of the children's play show that they consider different family configurations, express vertical and horizontal relations between family members, reaffirm those relations' components such as obedience, authority and caregiving and undergo affective exchanges. This evidence does not seem to be related to the peculiar situation of family distance and institutional sheltering.

**Keywords:** children, play, meaning-making process, family, institutional sheltering.

O presente trabalho parte da compreensão de que os seres humanos são biologicamente socioculturais e, portanto, apenas se constituem enquanto tais em um meio de trocas e experiências sociais (Bruner, 1983; Bussab & Ribeiro, 1998; Tomasello, 2003, 2011; Wallon, 1946/1986b). A interação social, então, está na base da construção do ser humano.

Quando se observa o comportamento de um indivíduo, sob uma abordagem sociointeracionista, entende-se que ele não é isolado, mas afetado pelos comportamentos de outros, ao mesmo tempo em que os afeta. Ou seja, sua compreensão implica a consideração dos demais componentes do campo interacional. Nessa perspectiva, o comportamento é produto da interação – dinâmica de regulação entre os coespecíficos (Carvalho, Império-Hamburger, & Pedrosa, 1998).

Tomasello (2003) refere que, embora não seja exclusiva do ser humano, a sociabilidade impõe como condição à ontogênese dessa espécie uma *vida social diferente da de outras*, caracterizada por uma "capacidade biologicamente herdada de *viver culturalmente* [grifo nosso]" (p. 73). Argumenta que a capacidade particular do ser humano de

"compreender os coespecíficos como seres *iguais a ele* [grifo do autor], com vidas mentais e intencionais iguais às dele" (p. 7), é decisiva para a aprendizagem cultural humana, tendo em vista que os artefatos culturais e a prática social apontam invariavelmente para um *significado* intencional. Sinaliza, então, o ininterrupto envolvimento humano em um processo de evolução cultural cumulativa permeado pela *atribuição, construção, compartilhamento* e, também, *transformação* de significados na manutenção de sua vida social.

Bruner (1990/2011) percebe a significação como uma forma exclusivamente humana de partilhar significados com o outro, em contextos culturais circunscritos. Considerada uma conquista do desenvolvimento da espécie, ela possibilita ao ser humano compreender os modos de compartilhamento de significados do meio em que está inserido, bem como se fazer entender nesta cultura.

Mesmo a criança pequena, ainda sem ter alcançado o desenvolvimento da linguagem verbal, apreende e expressa ativamente significações diversas utilizando certas habilidades – emoções, gestos, movimentos do corpo – que lhe permitem significar (Amorim, 2012; Amorim, Anjos, & Rossetti-Ferreira, 2012; Carvalho et al., 1998; Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro, 1997/2011; Lucena, 2010; Pereira, Lira, & Pedrosa, 2011). A esse respeito, menciona-se o caso, apresentado por Amorim (2012), de um bebê com sete

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Av. da Arquitetura, s/n, 7º andar, Cidade Universitária, Recife, PE, Brasil. CEP 50.740-550. E-mail: pedropaulo\_v@yahoo.com.br

meses e meio que levanta os braços para ir ao colo da mãe. A autora afirma:

ninguém nasce, por exemplo, com a habilidade para levantar os braços de modo a ajudar o outro a pegá-lo. Nas primeiras ocorrências dessa atividade, os braços da criança somente tornam-se levantados pela ação do outro, que põe suas mãos sob os braços da criança. Inicialmente, não há ajustamento a esse comportamento. Porém, ser pego no colo ocorre no contexto cotidiano dos bebês para serem alimentados, lavados, confortados, atividades essas que ocupam ampla parte do dia. A criança torna-se familiar com o ato e começa a reconhecer as ações direcionadas a ela. Ela passa, então, a antecipar e erguer os braços na direção do adulto. Se, inicialmente, o bebê respondia à estimulação física, passa depois a se ajustar às posições e, inclusive, a requerê-las. (p. 51)

Nas interações sistemáticas com o coespecífico – como, no exemplo acima, o ser pego cotidianamente no colo –, o bebê tem ações, gestos e emoções expostos ao recorte e à interpretação do outro. Eles adquirem expressividade e passam a comunicar algo; ao contrário de automatismos, especificam-se ganhando um status de significado. É o outro quem lhes atribui sentidos, permitindo que a criança possa diferenciar as suas próprias disposições. Assim, engendra-se a participação ativa do bebê nos processos de significação em curso, de modo que paulatinamente ele também recorta e interpreta as ações do outro; tudo isso em meio a *circunscretores* diversos (Amorim, 2012; Bruner, 1983; Silva, Rossetti-Ferreira, & Carvalho, 2004; Wallon, 1946/1986b).

Nesse cenário, a família aparece como um primeiro grupo social de inserção da criança, sendo comumente entendida como ambiente essencial ao desenvolvimento infantil. Essa visão parece subsidiada por teorias psicológicas, como a Teoria do Apego – elaborada por Bowlby e Ainsworth, nas décadas de 1960 e 1970 –, que, além de eleger a família como preponderante espaço de desenvolvimento saudável – no qual tem lugar a constância da vinculação afetiva com a mãe –, aponta para os efeitos nocivos causados à criança pela ausência das figuras parentais e da convivência familiar (Rossetti-Ferreira & Costa, 2012).

Relatos históricos e diferentes estudos, no entanto, documentam que os seres humanos se desenvolvem em grupos mais complexos e diversificados que a diade mãe-criança (Rossetti-Ferreira & Costa, 2012). Nessa direção, Carvalho (2005) aponta que é natural a necessidade de vinculação com parceiros e daí uma organização em grupos, culturalmente definidos como família. Todavia, não se “naturaliza” uma forma de vinculação, e, sim, universaliza-se o conceito de vínculo enquanto processo naturalmente adaptativo da espécie.

Para além da família, outros contextos de desenvolvimento perpassam o atendimento às necessidades físicas e emocionais da criança em seu processo de inserção e apropriação do mundo sociocultural; e, nestes, vínculos são também construídos. Creches/pré-escolas e instituições de acolhimento, por exemplo, com suas devidas peculiaridades, são espaços de atenção à infância na sociedade brasileira, compartilhando, no primeiro caso, os cuidados com a família (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica) e, no segundo, substituindo-a, tendo em vista o afastamento

provisório da criança da convivência familiar (Brasil, 2006; Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei nº. 12.010, de 3 de agosto de 2009). Em se tratando deste último contexto, é fato que o descrédito tantas vezes a ele direcionado sustenta-se em um percurso histórico de condições negativas propiciadas ao desenvolvimento infantil (Marcílio, 1998/2006), o qual ainda hoje exhibe suas marcas na sociedade e precisa ser superado.

Oliveira (2011) compreende que a criança demonstra fortemente sua competência para atribuir significados em jogos de faz de conta com parceiros, aprendendo a assumir diferentes personagens, de modo a se pôr em uma perspectiva diferente da sua e a reagir às suas próprias ações como considera que os outros o fariam. A pesquisadora discute que, em cada situação interacional, “papéis são *jogados* [grifo da autora] pelos indivíduos” (p. 71), em uma interface entre as ações culturalmente relacionadas a determinado papel e os incrementos decorrentes da compreensão de cada sujeito sobre elas.

Nesse entremédio, elementos metacomunicativos estão a todo tempo presentes e interferem diretamente na construção e negociação de significados. Através dos múltiplos modos da expressividade humana – gestos, expressões faciais, olhar, movimentos do corpo, toque, entonação da voz, ritmo da fala etc. – a criança comunica algo sobre a própria comunicação, isto é, subsidia o parceiro com indicadores e/ou instruções necessárias à interpretação do conteúdo de sua comunicação (Branco, 1996).

A recombinação dos significados advindos dos distintos processos de significação em curso a partir dos diversos interagentes permite ao grupo de brinquedo reproduzir interpretativamente aspectos da macrocultura em atendimento aos objetivos específicos de suas interações. A noção de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997/2011, 2009) calca-se no entendimento de que a criança não se ajusta simplesmente aos costumes sociais de um meio sociocultural ou internaliza valores; ela ativamente apropria-se, reinventa e reproduz.

Tomando-se emprestada a expressão de Bruner (1990/2011), pode-se dizer que, ao brincar, a criança realiza *atos de significação* acerca do mundo no qual está inserida, apropriando-se de informações socialmente disponíveis de forma a atender criativamente aos interesses próprios de sua idade. Sob uma situação protegida, em que os acontecimentos são de brincadeira, isto é, não correspondem diretamente a algo de verdade, ela explora relações sociais. Regulando o outro e/ou regulando-se por este, nas diferentes ações de seus enredos lúdicos, ela constrói, compartilha e negocia significados sobre fenômenos diversos de seu contexto sociocultural.

Com base nas considerações acima, o presente estudo objetivou perscrutar processos de significação sobre família em brincadeiras de crianças em acolhimento institucional. Especificamente, buscou analisar o desenrolar de ações e relações dos personagens existentes na família segundo as crianças, quando brincam de faz de conta com seus pares e atribuem significações a objetos e situações compartilhadas no grupo de brinquedo.

Partiu-se do pressuposto de que brincadeiras de crianças circunscritas por uma situação de afastamento do convívio familiar e acolhimento institucional poderiam revelar

significações sobre família também marcadas por separações, ambiguidades e descontinuidades. Entretanto, posicionando as crianças como sujeitos de suas próprias histórias, questionou-se: para além do que falam ou esperam os adultos, que compreensões elas podem revelar sobre família estando afastadas da convivência cotidiana neste grupo?

## **Método**

### **Participantes**

Participaram da pesquisa 24 crianças, sendo 15 meninos e 9 meninas, com idades entre três anos (3;0) e sete anos e um mês (7;1), que estavam há pelo menos um mês acolhidos em instituições de uma capital situada na Região Nordeste do Brasil e cujas histórias de vida e situação processual no Poder Judiciário não foram conhecidas pelo pesquisador. A opção por não acessar essas informações justificou-se por um cuidado em minimizar possíveis influências que o conhecimento da história de vida das crianças pudesse vir a ter sobre a análise dos dados obtidos na pesquisa.

### **Procedimentos de Coleta e Análise de Dados**

A coleta de dados apenas teve início após apreciação e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior, atendendo às normas vigentes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Ainda em consonância com as orientações do CNS, os responsáveis legais pelas crianças – dirigentes das instituições de acolhimento com a anuência da Juíza da Vara da Infância – foram informados acerca dos objetivos e riscos da pesquisa, da garantia do anonimato e da possibilidade de desistência sem nenhum ônus, solicitando-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto às próprias crianças, buscou-se o seu interesse de participação na atividade da pesquisa – entendido como consentimento –, de modo a não constrangê-las.

Preservados os cuidados éticos, passou-se então à coleta de dados. Em sessões videogravadas, grupos de quatro ou cinco participantes foram convidados a brincar de família com diferentes objetos à disposição, desempenhando personagens que admitissem integrar um grupo familiar. Os objetos disponibilizados consistiam, de modo geral, em indumentárias e acessórios usados por adultos e crianças de ambos os sexos, lençol, colchonete, toalha pequena, caixas e potes vazios, utensílios diversos etc.

Em um total de seis, as sessões tiveram duração média de 33 minutos, sendo o menor tempo igual a 27 minutos e o maior igual a 36 minutos. Elas foram chamadas de oficinas, tendo em vista o intuito de diferenciá-las de sessões de observações em que não se sinaliza do que as crianças devem brincar e nem se solicita que indiquem e comentem sobre os personagens que vão desempenhar nas suas brincadeiras.

De início, com a mediação do pesquisador, as crianças escolhiam e negociavam em conjunto o personagem da

família que cada uma desempenharia na brincadeira. Após a definição, podiam brincar livremente. Ao longo da sessão, entretanto, perguntas recorrentes do pesquisador instavam-nas a referir, entre outras informações, que personagem vivenciavam, quais atividades este fazia e o que acontecia no faz de conta. Constituíram-se assim brincadeiras conversadas.

Além do pesquisador, uma auxiliar de pesquisa também estava presente na oficina, responsabilizando-se pelo procedimento de videogravação. Algumas vezes, ela ajudava na mediação da proposição lúdica às crianças.

Salienta-se que o uso da videogravação como recurso metodológico foi escolhido por maximizar os ganhos de observação, uma vez que possibilita ao observador recorrer ao registro, tal como ele ocorreu na situação de coleta, repetidas vezes, em diferentes sequências, de modo a ampliar sua precisão e capacidade de apreensão e análise do fenômeno investigado (Pedrosa & Carvalho, 2005). Ressalta-se que tal procedimento de gravação em vídeo foi utilizado em outros trabalhos em instituições de acolhimento (Martins & Szymanski, 2004; Menelau, 2009), preservando-se a todo tempo na divulgação escrita as imagens das crianças, de modo a impossibilitar a sua identificação.

Sob uma análise qualitativa microgenética, cada sessão foi vista minuciosamente várias vezes, com o intuito de serem selecionados episódios que contemplassem os propósitos do estudo, ou seja, segmentos de registro em que se pudessem alçar comportamentos das crianças sinalizadores do desenrolar dos processos de significação sobre família. Receberam cuidadosa atenção as expressividades verbal e corporal que integram o esforço interacional e comunicativo de crianças na tematização de brincadeiras de faz de conta. Enfocou-se o caráter processual da significação nas negociações da criação, da distribuição e da experimentação de papéis dos membros familiares, na qualidade comunicativa dos gestos e da mímica corporal e nas formas relacionais mediadas por objetos (Amorim, 2012; Amorim et al., 2012; Branco, 1996; Carvalho et al., 1998; Carvalho & Pedrosa, 2002; Lucena, 2010; Pedrosa & Carvalho, 2005; Pereira et al., 2011).

As sessões foram observadas tanto a partir do olhar atento do pesquisador ao conjunto total da videogravação, sem o estabelecimento anterior de um foco, quanto tendo por base um olhar focado, a cada observação, em um participante individualmente. As observações globais permitiram a construção de um conjunto de anotações facilitadoras do posterior recorte de episódios. Já as observações focais resultaram em um mapeamento das ações das crianças e dos adultos pesquisadores a cada minuto de gravação, possibilitando uma visualização minuciosa do entrecruzamento de acontecimentos nos fluxos interacionais levados a cabo nas oficinas. Tal exercício observacional detalhado e criterioso favoreceu o recorte de pistas importantes sobre as significações em uso pelas crianças, uma vez que a apreensão dessas significações se efetiva no recorte interacional, ao se examinar a repercussão de cada ação realizada sobre o/s parceiro/s e, subseqüentemente, sobre as ações da própria criança.

Durante o processo de seleção e transcrição gradativa dos episódios, construiu-se um diálogo constante com os dados, por meio da re/formulação de perguntas norteadoras

da exploração destes. À medida que se estreitou o contato dos pesquisadores com o observado, indícios, suposições e respostas provisórias foram explorados, revendo-se argumentos teóricos subjacentes a cada uma dessas direções, de modo a reafirmar ou não as pistas que conduziram a elas. Tudo isso, evidentemente, orientou a observação de outros episódios que ainda seriam transcritos (Pedrosa & Carvalho, 2005).

## Resultados e Discussão

O intuito de estudar processos de significação exige bastante cuidado no trato dos dados, na medida em que se faz necessário cercá-los criteriosamente com perguntas que abram e norteiem possibilidades de investigação para além de uma busca por respostas concretas em termos de produto. Diferentemente de uma investigação que parte de perguntas *O que é isso?* em direção a respostas *É isso!*, empreendem-se aqui esforços para a compreensão/apropriação do *curso do acontecimento e suas possibilidades*. Procura-se direcionar o olhar para as interações sociais, considerando que muitos dos conteúdos sobre família alçados dos dados não dizem respeito *a essa ou àquela* criança, não são significações *dessa ou daquela* criança, mas, sim, existem como tal a partir *dessa e daquela* criança naquela situação interacional específica, em um dado contexto social.

Entende-se que jogos de posicionamento acontecem entre as crianças durante o brincar, bem como envolvem o pesquisador também, a partir dos questionamentos deste sobre que personagem alguém vivencia e o que faz na brincadeira. Por várias vezes, ele posiciona a criança no sentido da reflexão acerca de seu fazer lúdico. A compreensão infantil de suas relações sociais circunscreve esses jogos, na medida em que conhecimentos prévios e expectativas sobre os parceiros ao mesmo tempo limitam e possibilitam a negociação dos personagens a serem brincados e os enredos construídos no aqui e agora das situações. Motivações e interesses de uma criança entram em contato com os de outras e precisam ser equacionados no campo interacional assim circunscrito (Oliveira, 2011; Silva et al., 2004).

No intuito de fornecer suportes empíricos à discussão, foram escolhidos seis episódios para ilustrar a análise de como, em um faz de conta, crianças constroem, negociam e compartilham significados, indicando compreensões de relações entre membros da família, papéis sociais desempenhados, atividades presentes no cotidiano familiar etc. Ressalta-se que os nomes apresentados são fictícios e as notações entre parênteses correspondem ao sexo da criança (F = feminino; M = masculino) e à sua idade em número de anos e meses.

### Ser/Brincar de Família

Um primeiro aspecto de discussão dos processos de significação sobre família diz respeito ao desenrolar da construção/configuração das famílias brincadas. Personagens são lembrados, alguns escolhidos, por vezes disputados/negociados, mas não são necessariamente experienciados ao

longo de toda ou mesmo de parte da brincadeira. Destaca-se o caráter dinâmico da experimentação, a partir do qual é possível sempre a reconfiguração de papéis e enredos, enfim, da família brincada, o que, inevitavelmente, tem relação com os des/encontros das motivações dos participantes para determinada atividade naquele instante.

O conjunto de episódios analisados neste artigo evidencia a consideração de diferentes modos de *ser família*, uma vez que foram observadas distintas configurações familiares nas brincadeiras. No primeiro episódio, discutido a seguir, tem-se a constituição de uma família monoparental, a partir do desenrolar do significado atribuído à cena lúdica, inicialmente sinalizado por uma criança, e logo compartilhado e negociado por parceiros.

#### Episódio #1: Uma mãe e seus muitos filhos

Karla (F/6;2), Ruan (M/5;11), Hugo (M/5;2), Diego (M/6;3), Gustavo (M/5;0)

*Dirigindo-se ao pesquisador, Karla diz que vai ser a mãe e que ela cozinha para as crianças – “faz feijão, macarrão”. Afirma que apenas a mãe faz a comida. A garota explora e manuseia objetos diversos. Passados cinco minutos, novamente conversando com o pesquisador, ela reitera que é a mãe. Ruan também refere que a colega é a mãe. Karla conta que está “fazendo comida e levando as crianças pra escola”. Logo depois, explica que as crianças são as bonecas. Adiante, ela afirma, mais uma vez, que é a mãe. Refere que “está cozinhando e levando as crianças pra sair”. O pesquisador pergunta: “Cadê as crianças?” Ela responde: “Tão ali na casa!” Aponta seguidamente para Hugo, Diego e Gustavo, dizendo: “É aquele! É aquele! É esse!” Gustavo exclama: “O filho tá cozinhando! O filho tá cozinhando! O filho sou eu!” Transcorrido algum tempo, Karla anuncia: “Eu vou sair com eles!” O pesquisador pergunta: “Tu vai sair pra onde?” Ela responde: “Pra... São Paulo!” O pesquisador investiga: “Por que tu vai pra São Paulo?” Karla fala: “Porque eu quis viajar!” O pesquisador diz: “Tu quis viajar, é? E tu vai viajar sozinha?” Karla expressa: “Não! Com meus filhos!” O pesquisador indaga: “Com os teus filhos? Quem são teus filhos?” Indicando cada um, ela responde: “Gustavo, Ruan, Diego e Hugo!” O pesquisador ainda pergunta: “E tem mais alguém nessa família?” A garota diz: “Tem mais não!” Nesse entremeio, Ruan arruma o lençol no chão, afirmando que é a cama para as bebês [bonecas]. Diz ser o pai. Karla corrige o parceiro, expressando: “É não! Ele é o filho meu!” O pesquisador provoca: “E aí? É o filho ou é o pai?” O menino agora fala que é o filho. Karla confirma. Logo depois, ela observa Hugo sentado na bacia e ordena: “Ei, Hugo, vai tomar banho!” O garoto comenta que a bacia é muito pequena. Karla ri.*

No Episódio #1, configura-se uma brincadeira de família protagonizada por uma mãe e seus muitos filhos: inicialmente, as duas bonecas e, mais à frente, os quatro meninos presentes na sessão também. Pela quantidade de crianças no grupo, vislumbra-se que outros personagens poderiam ter sido vivenciados, mas a construção de um enredo familiar assim configurado parece ter sido uma opção dos participantes. O questionamento do pesquisador sobre a possível existência de mais alguém na família brincada foi prontamente rebatido por Karla. Além disso, a menina deixou clara a não presença do pai, na medida em que rapidamente



corrigiu Ruan quando ele, arrumando a cama para as bebês, disse ser aquele personagem. O garoto, por sua vez, aceitou o papel dado pela parceira, partilhando, então, naquele contexto circunscrito, do significado que lhe foi atribuído. A motivação de Karla e dos colegas, mais especificamente de Gustavo e Ruan, que não se opuseram ao *script* traçado pela parceira, pareceu ser a de seguir com o enredo familiar monoparental. Neste, é interessante perceber o envolvimento da mãe com os filhos, em sua referência constante a uma saída – viagem, passeio – com estes, ademais a menção à ação de fazer comida para eles.

### Regras do Convívio Familiar Brincado

Adentrando a discussão, infere-se a apropriação infantil de regras de obediência e autoridade que pautam um faz de conta de mãe e filho. Nesse ínterim, destacam-se especialmente elementos concernentes à fluidez entre a fantasia e a realidade e à metacomunicação então estabelecida no brincar.

#### Episódio #2: Uma breve situação familiar

*Gabriela (F/3;5), Luciano (M/4;4)*

*Gabriela e Luciano brincam de se maquiar com o batom, até que, em dado momento, a garota diz ao parceiro: “Agora, filho, vá tomar banho!” Luciano responde: “Não!” Gabriela fala: “Sai da brincadeira, Luciano!” O garoto afirma: “Eu vou tomar banho!” Levanta-se do local próximo a Gabriela. A menina indica o lugar em que Luciano deve ficar: “É aqui tomar banho!” Luciano pega um sabonete e retorna para o lugar em que estava. Ele e a colega continuam brincando de se maquiar. Passado algum tempo, retomam a história do banho. Gabriela diz: “Eu vou dar banho em você!” Luciano responde: “Não! Eu já tomei!” A garota interpela: “Tomou não! Eu não vi você tomando!” Manda o parceiro esperá-la para ir tomar banho. Pouco depois, ela fala: “Agora, filho! Vá tomar banho, filho! Bora tomar banho!” Os dois se posicionam perto da parede da sala e Gabriela faz de conta que está dando banho em Luciano.*

No episódio descrito, é relevante ressaltar a clara movimentação de Gabriela e Luciano entre os planos da fantasia e da realidade – planos distintos no pensamento sob a ótica de Wallon (1986a). Ao ter negada a sua ordem de que o filho fosse tomar banho – plano da fantasia –, Gabriela não titubeia em mandar Luciano sair da brincadeira – plano da realidade. Retirar o parceiro da situação lúdica é dizer-lhe que ele não está agindo de acordo com o roteiro estabelecido para o faz de conta e, sendo assim, deve estar fora deste. É, em consequência, reafirmar – de forma interpretativa, como propõe Corsaro (1997/2011, 2009), ao destacar a apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças – a regra de obediência do filho à mãe e, portanto, da autoridade desta, implícita nas relações sociais. Essa regra cultural do convívio familiar é reforçada com a insistência de Gabriela para que Luciano tome banho, o que culmina na ação da mãe de dar banho no filho.

Interessante que o garoto é chamado de filho quando lhe é dada a ordem para tomar banho e é chamado pelo nome quando convidado a sair da brincadeira. O conjunto da fala, composto pela ordem propriamente dita e o vocativo (“Sai

da brincadeira, Luciano!”), parece revelar uma estratégia metacomunicativa linguística em uso. Com base em Branco (1996), entende-se que, no súbito trânsito do faz de conta para a realidade, ocorre uma comunicação a respeito de como a própria comunicação deve ser interpretada ou compreendida: antes de a frase ser dita, a situação correspondia a um faz de conta (Luciano era filho); agora não corresponde mais (Luciano é Luciano).

### Horizontalidade e Verticalidade das Relações no Faz de Conta

O próximo recorte traz à discussão os processos de significação desencadeados a partir da consideração de uma relação horizontal no âmbito familiar, isto é, aquela implicada em uma mesma geração.

#### Episódio #3: A presença da “namorada”

*Ari (M/7;1), Cristiane (F/±6;0<sup>1</sup>)*

*Momento #1*

*Com a lancheira na mão, Ari diz que vai trabalhar. Caminha com o objeto pela sala. Quando o pesquisador pergunta quem ele é na brincadeira, afirma: “Trabalhador!” O pesquisador, então, indaga: “E da família quem é que trabalha?” É Cristiane quem responde, dizendo: “Da família, só ele!” No entanto, ela não menciona qual o personagem do parceiro. Pouco depois, Ari oferta-lhe a lancheira, expressando: “Pra minha namorada!” Cristiane rejeita o papel.*

Nesse primeiro momento do episódio, é interessante perceber a associação estabelecida entre um personagem e o trabalho. Embora não se coloque diretamente como um membro da família, Ari caracteriza-se como o trabalhador e sua parceira de brincadeira, Cristiane, prontamente o reconhece como o único do grupo familiar que trabalha.

No entanto, o aspecto que se destaca é a menção do garoto à personagem da colega. Ao referir-se a Cristiane como sua “namorada”, Ari traz ao campo interacional a significação atribuída a partir da consideração de uma relação horizontal. A clara menção a esse tipo de relação é um ponto relevante, na medida em que não foi comumente observada nas brincadeiras de família desta pesquisa, reiterando resultados de Pereira et al. (2011), em estudo com crianças de três a cinco anos em um Centro de Educação Infantil.

Reflete-se que as relações verticais, a exemplo da estabelecida entre pais/mães e filhos/as, são mais comumente desempenhadas e demarcadas em um faz de conta. Pode-se pensar como hipótese para justificar tal ocorrência o fato de que os papéis verticais são mais facilmente e mais claramente diferenciados pelas crianças nas ações conduzidas por cada um. Contribui ainda nessa direção a nomeação dos papéis, na medida em que as pessoas geralmente dirigem-se a pai, mãe, tio, tia, avô, avó, por esses substantivos e não por seus nomes próprios, o que, em contrapartida, é comum quando se fala de irmãos, esposos, esposas, namorados, namoradas.

<sup>1</sup> A idade é aproximada, tendo em vista que a instituição não possuía a Certidão de Nascimento – original ou cópia – da criança para, assim, precisar sua data de nascimento.

Em se tratando dos papéis nas relações horizontais, é possível que a delimitação, especialmente ao se considerar aspectos de autoridade ou poder, por vezes até no sentido de condução do enredo, não fique expressamente colocada, dificultando o desenrolar lúdico. Especula-se, assim, que a heterogeneidade nas posições hierárquicas do faz de conta movem-no, conduzem-no, mais facilmente.

#### *Momento #2*

*Após cerca de dez minutos, tendo já feito e entregue a janta para Ari, Cristiane cruza os braços, aproxima-se do parceiro, aponta o dedo na direção de seu rosto e pergunta enfaticamente: “Cadê o dinheiro?” Logo depois, ela pega a pasta pequena com zíper onde se encontra a carteira e avisa: “Vou olhar na sua carteira já, já!” Retira a carteira de dentro da pasta e, abrindo-a, diz: “Se você não tinha o dinheiro, você vai se fuder na minha mão!” Não encontra nada. Ari corre. Cristiane vai atrás dele, dizendo: “Você vai me dar isso e você vai me trazer o dinheiro!” Ela alcança-o e encosta-o brevemente na parede. Ari consegue fugir. Ele expressa: “Vou não! Vou não! Vou não!”*

O segundo momento do episódio conduz o observador a considerar a expressão de uma relação horizontal familiar na própria ação. Cristiane, que, minutos antes, recusou ser a “namorada”, age agora em consonância com um papel de companheira que exige enfaticamente dinheiro do parceiro. A cena propicia a lembrança de uma situação social em que a mulher cobra dinheiro do marido para algum gasto familiar. Aspectos da macrocultura parecem ser criativamente apropriados pelas crianças, em um processo de reprodução interpretativa (Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro, 1997/2011, 2009).

### **As Relações Familiares “de Mentirinha”**

Embora não se possa afirmar que, no momento final do episódio anterior, Cristiane tenha assumido o personagem atribuído por Ari no início, é relevante o desdobramento do enredo lúdico nessa direção. Reforça essa hipótese o fato de a menina não reagir negativamente, como fez da primeira vez, quando, minutos depois, no Episódio #4, descrito a seguir, o colega a define como “namorada de mentirinha”.

#### ***Episódio #4: Os filhos e a “namorada de mentirinha”***

*Ari (M/7;1), Eduardo (M/3;1), Jonas (M/6;9), Cristiane (F/±6;0)*

*Dirigindo-se ao pesquisador, Ari afirma que Eduardo e Jonas são seus filhos e Cristiane é sua “namorada de mentirinha”. Em seguida, pega um recipiente plástico e procura outros objetos, avisando: “Cadê? Eu vou fazer o cumê!” Brinca de fazer comida. Pouco depois, segurando três recipientes com sabonete no interior, anuncia: “Olha o lanche! Olha o café! Quem vai comer o café?” Ele entrega os recipientes a Eduardo e Jonas. Na sequência, oferece a Cristiane. A menina recusa. Após ver o que tem no recipiente, Jonas devolve-o a Ari. Este retoma o manuseio de alguns objetos e informa: “Vou fazer comida de novo, viu?” Ele recebe de volta o recipiente entregue a Eduardo. Faz de conta que está cozinhando. Alguns segundos depois, aproxima-se de Cristiane e entrega um potinho com comida. A garota recebe a oferta. Em seguida, Ari chama Eduardo de filho e entrega outro potinho a ele. Por fim, tenta entregar*

*a Jonas. Diante da recusa do parceiro, fala: “Ah! Não quer comer! Então, eu vou comer!” Faz como se estivesse comendo.*

No episódio acima, Ari nomeia o personagem de Cristiane de uma forma diferente da que tinha feito no início da oficina (Momento #1, do Episódio #3), acrescentando a expressão “de mentirinha”. Ao fazer isso, o garoto tenta atenuar o que anteriormente disse e não foi aceito pela parceira. Essa estratégia parece ter obtido sucesso, tendo em vista que não houve nenhuma reação de Cristiane em contraposição, além de ela ter participado do enredo da refeição proposto por Ari. Interpõe-se, com o atenuante linguístico, “a poderosa influência da metacomunicação no curso dinâmico das interações sociais” (Branco, 1996, p. 13). Dizer que algo é de mentira, ainda que em uma situação de faz de conta, onde tudo o que acontece já é de mentira, é reforçar a permissão para brincar do modo que se bem entende, pois nada ali corresponde à realidade. Comunica-se algo (“É de mentirinha!”) sobre uma comunicação (faz de conta), isto é, “metacomunica-se”.

Outra relação familiar a se mencionar a partir do Episódio #4 diz respeito àquela construída entre pai e filhos. Destaca-se a naturalidade com que Ari desempenha atividades ainda comumente marcadas em sua macrocultura como vinculadas ao gênero feminino, mas que estão em processo de mudança – o fazer a comida e alimentar os filhos. Sob a égide do fazer de conta, o garoto expõe em uso as suas significações sobre ser pai, experienciando com tranquilidade transformações em curso das relações sociais.

Em linhas gerais, considerando o espectro maior de dados da presente pesquisa, observam-se, sob a circunscrição lúdica, fragmentos de significações das crianças sobre as relações entre pais/mães e filhos/as perpassadas por ações de cuidado dos primeiros para com os últimos (dar comida, colocar para dormir, dar banho), bem como estabelecimento de autoridade (mandar tomar banho), como já evidenciavam episódios analisados anteriormente. Em contrapartida, os filhos assumiram, de modo geral, mas não sempre, uma postura obediente diante dos pais/mães, além de se envolverem em situações de solicitação e oferta de objetos.

### **Os Cuidados Fraternos**

O episódio abaixo constitui um dado que merece destaque no âmbito das relações familiares. Na contramão dos achados em que as crianças não verbalizam, não nomeiam, a existência da relação de irmãos, observa-se uma construção lúdica a partir desta. O trecho transcrito apresenta os desdobramentos da opção insistente de Vânia por ser a irmã, quando do processo de negociação e definição dos personagens no início da oficina.

#### ***Episódio #5: Irmãos vão à escola***

*Vânia (F/5;6), Breno (M/4;3)*

*Em dado instante da sessão, Vânia, que, por várias vezes, referiu ser a irmã, oferta a lancheira a Breno, dizendo: “Quer, Breno, pra tu ir pra escola? Vai, Breno, vai pra escola!” O garoto não dá atenção. O pesquisador pergunta: “Quem é que vai pra escola?” A menina afirma: “É Breno!” O pesquisador indaga: “E Breno é quem na brincadeira?” Vânia pensa um*

pouco e diz: “É... O filho!” O pesquisador fala: “O filho? E tu, Vânia?” Ela responde: “A filha!” Explora e manuseia objetos diversos ao longo de quase oito minutos. Encontra a bolsa escolar e, manuseando-a, comenta que Breno vai à escola. Ela arruma a bolsa para o parceiro levar, colocando alguns objetos em seu interior. Diz: “Ele tá levando tudo pra escola!” Logo depois, afirma: “Eu vou com ele! Eu vou estudar!” Continua arrumando a bolsa. Ao terminar, fala: “Bora, Breno!” Em seguida, colocando a bolsa nas costas, expressa: “Já arrumei suas coisas!” Não responde à auxiliar de pesquisa qual é o personagem do parceiro.

Embora no Episódio #5, em nenhum momento, as crianças afirmem ser irmãos, contribui para essa interpretação as várias e insistentes menções anteriores – não descritas aqui – de Vânia de que seria a irmã na brincadeira de família. Além disso, a própria situação lúdica criada em torno da ação de ir à escola não parece ser incomum a uma relação fraterna. As ações de cuidado da garota em direção ao parceiro antes da ida à escola e companhia na atividade de estudo podem ser compreendidas como pertencentes ao relacionamento de irmãos. Corroborar ainda essa compreensão o fato de Vânia expressar que Breno é o filho e ela é a filha na brincadeira.

Almeida, Maehara e Rossetti-Ferreira (2011) discutem, sob a perspectiva de crianças em acolhimento institucional, como os irmãos aparecem na configuração de sua rede social, destacando, entre outros aspectos, a participação destes na função de cuidados cotidianos. As autoras ponderam que, embora tenha sido baixo, em sua pesquisa, o número de citações de irmãos no que diz respeito às práticas de cuidado, os profissionais das instituições de acolhimento informaram que algumas das crianças participantes eram as principais responsáveis pelos cuidados dos irmãos antes do acolhimento. Porém, durante o período na instituição, elas pareciam ser incentivadas a deixar de fazê-lo, delegando tal tarefa apenas às educadoras.

## Os Lúdicos Laços Afetivos

Retomando agora a reflexão sobre a relação entre pais/mães e filhos/as, mas sob um aspecto diferente do da autoridade dos primeiros e da aquiescência dos últimos, cabe observar a presença de demonstrações de afeto nas interações familiares brincadas.

### Episódio #6: Troca de presentes

Hugo (M/5;2), Karla (F/6;2)

Hugo manuseia o batom e o coloca dentro de uma caixa de presente. Aproxima-se de Karla com a caixa na mão e oferta: “Quer ver o presente, mãe? Quer ver o presente? Quer ver o presente? Abre!” A garota abre a caixa. Hugo exclama: “Um batom!” Em seguida, pergunta: “Gostou?” Manuseando o objeto, Karla faz um sinal positivo com a cabeça. Hugo indaga: “Gostou? Quer que eu bote em tu?” A menina responde: “Eu vou guardar!” O garoto fala: “De nada, mãe!” Ele pega a lancheira e pergunta: “Aqui tem o quê, mãe?” Karla responde: “Um negócio aí pra você!” Hugo exclama: “Eba!” Karla instrui como abrir a lancheira: “É pra abrir aqui, ó! É aqui, ó, filho!” Ajuda o parceiro a fazer isso.

Presentear a mãe e a forma carinhosa de querer agradar podem estar relacionados à consideração de um vínculo afetivo entre mãe e filho. Relação desse tipo em brincadeira de crianças já foi descrita por Pereira et al. (2011), em contexto educacional.

Interessante notar que a demonstração de afeto parece exigir uma resposta de reciprocidade acolhedora. A mãe é instada pelo filho a demonstrar sua satisfação em ser presenteada. Assim que entrega o presente, Hugo envolve a situação em um clima de grande entusiasmo, exclamando com prazer qual é o objeto que está sendo por ele dado. Em seguida, prontamente expressa o intuito de saber se conseguiu ou não agradar a mãe, perguntando se ela gostou. Diante do breve sinal positivo de Karla, o garoto não se satisfaz e insiste em seu questionamento, dessa vez, oferecendo-se para auxiliá-la no uso do batom e, possivelmente, assim melhor envolvê-la em seu roteiro de brincadeira. No entanto, a menina aparenta não se interessar muito por usar o objeto e Hugo segue, então, seu script, respondendo a um agradecimento, ainda que inexistente.

A importância da reciprocidade na relação afetiva é mais uma vez ressaltada pelas crianças, no instante em que, ao responder a pergunta de Hugo sobre o que tem no interior da lancheira, Karla diz: “Um negócio aí pra você!”. Feliz com a oferta, o garoto exclama: “Eba!”. O faz de conta descrito no episódio configura um exemplo marcante da presença do afeto positivo na relação constituída por dois membros do grupo familiar.

Ao observar as relações entre os personagens das famílias brincadas, ressaltam-se dados que, sob uma primeira vista, poderiam dizer respeito à condição de crianças em acolhimento institucional. Entretanto, uma reflexão cuidadosa não sustenta tal especulação. Nesse âmbito, discutem-se a presença de relação horizontal, explorada nos Episódios #3 e #4, e a explicitação de irmãos, comentada no Episódio #5.

No primeiro caso, a relação entre o homem – o pai – e sua companheira – a “namorada de mentirinha” – é incrementada com uma cena de conflito em que supostamente ele não estaria cumprindo com o provimento financeiro da casa. Todavia, esse conteúdo parece associado a cenas de família da macrocultura a que pertencem as crianças, não sendo peculiares ao espaço de uma instituição de acolhimento. Na situação lúdica, as crianças foram instigadas a brincar de família e construíram essa vivência ajustando-a ao que concebiam sobre o modo de ser família, revelando expectativas em relação a casais e apropriando-se de normas de comportamentos e valores implícitos a esse tipo de pertencimento social, em um processo de reprodução interpretativa, portanto, nada específico de sua situação de acolhimento (Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro, 1997/2011, 2009).

No segundo caso, a relação fraterna explicitada entre a irmã e o irmão tem ares de cuidar/ser cuidado, bem caracterizada em relações de pais/mães e filhos/as. Logo surge a questão sobre se esse fato decorreria de estarem em situação de acolhimento institucional: na ausência dos pais, a relação de cuidar/ser cuidado emerge entre irmãos. Esta é uma possibilidade, na medida em que havia irmãos e eles eram filhos, mas o papel de pai ou de mãe estava vazio. Não se pode esquecer, entretanto, que em agrupamentos familiares



extensos, com irmãos de idades diferentes, os mais velhos costumam tomar conta dos mais novos, principalmente em famílias de camada de renda mais baixa, em que há carência de outros recursos de ajuda (Ferreira & Mettel, 1999; Soares, Franco, & Carvalho, 2009). É relevante observar que, assim como na vida real, na situação de brincadeira, arranjos familiares são alterados e experimentados, brincados.

### Considerações Finais

Em linhas gerais, os dados analisados neste trabalho permitem constatar que, brincando de família e falando de seus personagens e ações, as crianças sinalizaram fragmentos perceptivos/interpretativos a respeito desse objeto social. Em meio ao constante ajuste de ações/comportamentos entre os parceiros, destacaram-se não apenas *quem são* e *o que fazem* os membros da família, mas, também, aspectos sutilmente negociados de *como é ser* determinado integrante do grupo familiar em suas relações com os demais. Exemplos compreenderam uma mãe e um filho que precisaram se entender na hora do banho deste, uma “namorada” que reconheceu o parceiro como único da família que trabalha e depois lhe cobrou enfaticamente dinheiro, uma mãe e um filho que trocaram presentes, entre outros.

Os resultados evidenciam processos de significação como construções microgenéticas no aqui e agora das interações, as quais se apresentam imprevisíveis enquanto recombinação de significados advindos dos distintos parceiros interacionais imersos em um contexto sócio-histórico. A própria compreensão da criança sobre a dinâmica relacional da rede social na qual está inserida, isto é, suas compreensões acerca dos parceiros e do meio, figura como o substrato a partir do qual as significações sobre família se efetivam.

O estudo realizado contribui para a percepção de que, mais do que crianças institucionalizadas, estas são crianças, e, assim sendo, são socialmente competentes como quaisquer outras. Na situação de brincadeira que lhes foi proporcionada, circunscritas pela vivência do rompimento familiar e do acolhimento, mas também por fatores outros diversos, elas construíram significações sobre *como é ser* família, considerando diferentes configurações familiares, explicitando relações horizontais e verticais de seus membros, reafirmando elementos dessas relações como obediência, autoridade e cuidado, bem como vivenciando trocas afetivas.

Admite-se que as evidências citadas não se relacionam à situação peculiar em que as crianças se encontram. É inapropriado concluir, entretanto, que a experiência do acolhimento institucional não repercute na criança. Os dados aqui gerados e analisados não autorizam a expectativa de que o afastamento do convívio familiar na infância seja uma vivência afetiva imune a prejuízos, ambiguidades ou descontinuidades. Apenas se pode afirmar que as brincadeiras observadas revelam compreensões sobre família similares a de outras crianças de mesma idade, em contextos de não acolhimento, como foi o caso dos resultados discutidos no texto de Pereira et al. (2011), que observaram crianças de uma creche/pré-escola, sob planejamento metodológico semelhante ao da presente investigação.

Situações que envolvem afastamento do convívio familiar e institucionalização precisam ser mais estudadas pela Psicologia do Desenvolvimento. Entre outros motivos, destaca-se o fato de que, embora o acolhimento institucional seja uma “medida provisória e excepcional” (Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990), e alguns autores o considerem “uma realidade que não deveria existir” (Fonseca, Allebrandt, & Ahlert, 2009), ele existe e configura-se como um contexto de desenvolvimento para a criança, a qual, por vezes, não passa tão pouco tempo na instituição. A Psicologia cabe oferecer subsídios para que se busque uma melhor qualidade de atendimento nesse espaço, pautada no adequado conhecimento sobre a criança – suas competências e compreensões sobre diferentes objetos sociais.

Destaca-se ainda que os resultados ora discutidos nesta pesquisa permitem uma reflexão sobre as implicações metodológicas quando a brincadeira é considerada lugar de observação. Brincando, a criança revela fragmentos de sua compreensão, apropria-se de informações e as reproduz de maneira interpretativa singular. Nos jogos de faz de conta, a passagem do plano da fantasia para o da realidade, e vice-versa, oportuniza lidar com o que é e o que não é de verdade, em uma rápida e peculiar fluidez da experimentação protegida. Por essa característica, a brincadeira foi utilizada de forma apropriada como contexto de observação para investigar um tema que poderia, potencialmente, causar desconforto para as crianças acolhidas.

De todo modo, um procedimento de investigação que se mostrou inovador e sensível para capturar aspectos sutis dos processos de significação sobre família, em crianças de três a sete anos, pode ter interferido nos resultados no sentido de encobrir elementos, por ventura, constituintes das compreensões infantis, diretamente relacionados à vivência de institucionalização, uma vez que as crianças podiam “deslizar” para o plano da fantasia, evitando desconfortos. Eis um desafio a ser perseguido em investigações futuras.

Ressalta-se, por fim, que pesquisas de cunho qualitativo como esta não produzem resultados generalizáveis. Sua contribuição reside no fato de examinar processos, neste caso, processos de significação de crianças sobre um objeto social: a família. Novos estudos devem ser realizados para que se alcancem interpretações mais fidedignas, atentando-se para outros resultados que possam explicitar inconsistências com as hipóteses interpretativas alcançadas até o momento.

### Referências

- Almeida, I. G., Maehara, N. P., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2011). A perspectiva da criança em acolhimento institucional sobre sua rede social: a importância do relacionamento entre irmãos. In M. C. Rossetti-Ferreira, S. A. Serrano, & I. G. Almeida. (Orgs.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança* (pp. 119-172). São Paulo: Hucitec.
- Amorim, K. S. (2012). Processos de significação no primeiro ano de vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 45-53.
- Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389.



- Branco, A. U. (1996). Estratégias metacomunicativas nas interações criança-criança. *Temas em Psicologia*, 4(3), 7-18.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF: CONANDA.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York/London: W. W. Norton & Company.
- Bruner, J. (2011). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1990).
- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A. (2005). Em busca da natureza do vínculo: Uma reflexão psicoetológica sobre grupos familiares e redes sociais. In J. C. Petrini, & V. R. Cavalcanti (Orgs.), *Família, sociedade e subjetividades: Uma perspectiva multidisciplinar* (pp. 183-194). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1998). Interaction, regulation, and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of Psychological Processes in Interpersonal Communication* (pp. 155-180). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 181-188.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). California: Pine Forge Press. (Original publicado em 1997)
- Ferreira, E. A. P., & Mettel, T. P. L. (1999). Interação entre irmãos em situação de cuidados formais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 133-146.
- Fonseca, C., Allebrandt, D., & Ahlert, M. (2009). Pensando políticas para uma realidade que não deveria existir: "Egressos" do sistema de abrigos. In C. Fonseca & P. Schuch (Orgs.), *Políticas de proteção à infância: Um olhar antropológico* (pp. 41-63, Série Práticas de Justiça e Diversidade Cultural). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 08 de outubro de 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 22 de setembro de 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lei nº. 12.010, de 3 de agosto de 2009. (2009, 4 de agosto). Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº. 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 08 de outubro de 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm)
- Lucena, J. M. F. (2010). *Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Marcílio, M. L. (2006). *História social da criança abandonada* (2a ed.). São Paulo: Hucitec. (Original publicado em 1998)
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: Significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 177-187.
- Menelau, T. A. C. L. (2009). *Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Oliveira, Z. M. R. (2011). *Jogo de papéis: Um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.
- Pereira, M. C., Lira, P. P. B., & Pedrosa, M. I. (2011). Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In L. V. C. Moreira & E. P. Rabinovich (Orgs.), *Família e parentalidade: Olhares da Psicologia e História* (pp. 41-62). Curitiba: Juruá.
- Rossetti-Ferreira, M. C., & Costa, N. R. A. (2012). Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: Importancia y polémicas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI(395). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-2.htm>
- Silva, A. P. S., Rossetti-Ferreira, M. C., & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscretores: Limites e possibilidades do desenvolvimento. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-91). Porto Alegre: Artmed.
- Soares, M. P. G., Franco, A. L. S., & Carvalho, A. M. A. (2009). Crianças que cuidam de irmãos com necessidades especiais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(1), 45-54.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tomasello, M. (2011). Human culture in evolutionary perspective. In M. Gelfand (Ed.), *Advances in culture and psychology* (pp. 05-51). Oxford: U. Press.
- Wallon, H. (1986a). Ausência de planos distintos no pensamento da criança. In M. J. G. Werebe, & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 108-117, Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). São Paulo: Ática. (Original publicado em 1963)
- Wallon, H. (1986b). O papel do outro na consciência do eu. In M. J. G. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 158-167, Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). São Paulo: Ática. (Original publicado em 1946).

Recebido em 21.01.2013

Primeira decisão editorial em 29.08.2013

Versão final em 14.01.2016

Aceito em 09.02.2016 ■